



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELISÂNGELA SILVA DE LUNA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E
DA PRÁTICA NA SALA DE AULA: um olhar sobre a produção acadêmica de
2010 a 2016 no Centro de Educação**

JOÃO PESSOA

2017

ELISÂNGELA SILVA DE LUNA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E
DA PRÁTICA NA SALA DE AULA: um olhar sobre a produção acadêmica de
2010 a 2016 no Centro de Educação**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ms. Santuza Mônica
de França Pereira da
Fonseca.

JOÃO PESSOA

2017

L961e Luna, Elisângela Silva de.

Educação inclusiva e os desafios da formação do professor e da prática na sala de aula: um olhar sobre a produção acadêmica de 2010 a 2016 no Centro de Educação / Elisângela Silva de Luna. – João Pessoa: UFPB, 2017.

38f. : il.

Orientadora: Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Formação docente. 2. Prática docente. 3. Inclusão. I. Título.

ELISÂNGELA SILVA DE LUNA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E
DA PRÁTICA NA SALA DE AULA: um olhar sobre a produção acadêmica de
2010 a 2016 no Centro de Educação**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Ms. Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca – UFPB
(Orientadora)

Prof^a.Dr^a. Sandra Alves da Silva Santiago – UFPB
(Examinadora)

Prof^a.Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues – UFPB
(Examinadora)

Dedico este trabalho à minha família,
pelo apoio incondicional em minha vida
acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concebido saúde, sabedoria, inspiração e perseverança para a concretização deste sonho, dando-me força para trilhar esse caminho em meio aos desafios, as conquistas e realizações.

Aos meus queridos pais Juvenal Henrique de Luna (em memória) e Severina Silva de Luna que me deram todo suporte necessário para que eu pudesse chegar ao fim dessa caminhada.

Ao meu querido noivo pela paciência de ter trilhado esse caminho que foi muito árduo ao longo desse período acadêmico, pela minha ausência nos momentos difíceis e pelo incentivo para continuar a sonhar com um futuro melhor e todo o carinho que me foi dispensado nessa trajetória.

A todos meus amigos, colegas de curso, todos os professores e especialmente a minha professora Ms. Santuza Mônica de França P. da Fonseca, minha orientadora. Por todas suas orientações, pelo compartilhar de conhecimentos pelo carinho e confiança em mim dispensados desde o início ao término dessa parceria que me ajudou muito para a construção deste trabalho.

E a todos aqueles que de maneira direta ou indireta me apoiaram e incentivaram na conquista de mais uma etapa da minha vida, o meu eterno e profundo reconhecimento. Muito obrigada!

RESUMO

O tema do presente estudo é o desafio da formação do professor e da prática em sala de aula na educação inclusiva e seu objetivo é determinar em que sentido esses aspectos influenciam e interferem na efetividade da inclusão. Para tanto, trata do significado da inclusão e da importância da formação e da prática docente para que ela alcance seus objetivos, analisando as dificuldades encontradas no trajeto da educação inclusiva em relação a estas questões. Através da realização de pesquisa bibliográfica, o estudo conclui que para que a educação inclusiva ofereça melhores oportunidades de desenvolvimento e participação a todos os alunos, o sistema educacional deve comprometer-se com a formação de seus professores, porque são estes que, no âmbito da sala de aula, darão sustentabilidade à inclusão.

Palavras-chave: Professor. Formação. Prática Docente. Inclusão.

ABSTRACT

The theme of the present study is the challenge of teacher education and classroom practice in inclusive education and its purpose is to determine in what sense these aspects influence and interfere with the effectiveness of inclusion. To that end, it addresses the meaning of inclusion and the importance of teacher training and practice in achieving its objectives, analyzing the difficulties encountered in the path of inclusive education in relation to these issues. Through the accomplishment of bibliographical research, the study concludes that in order for inclusive education to offer better opportunities for development and participation to all students, the education system must commit to the training of its teachers, because Will give sustainability to inclusion.

Keywords: Teacher. Formation. Teaching Practice. Inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
4 A PRÁTICA DOCENTE EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA	19
5 METODOLOGIA	29
5.1 Trabalhos monográficos que discutem a formação do professor para a Educação Inclusiva no CE/UFPB.....	30
5.2 Análise dos dados coletados	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nos últimos anos na legislação brasileira que trata do tema da inclusão de alunos com deficiência e as necessárias transformações que ocorrem no ambiente escolar indicam a necessidade de mudanças também em relação à formação de professores e à conduta docente diante de uma pedagogia inclusiva.

A ideia da educação inclusiva, a especialização da educação especial a partir do direito estendido às pessoas com deficiência de frequentarem a escola regular, é um tema que vem sendo constantemente discutido e aprimorado, com vistas à consolidação da inclusão plena e da contemplação do direito à educação e à formação efetiva dos alunos incluídos.

As discussões sobre o tema avançam no terreno de diversas disciplinas específicas, em estudos da área da Psicologia, da Sociologia, da Pedagogia, dentre outras e, especialmente, da Didática, já que a intervenção docente é essencial para que a inclusão seja uma política com resultados positivos.

Ao mesmo tempo, a prática cotidiana revela que existem limitações por parte dos docentes, tendo-se em vista que a cultura de uma sociedade muda em passos mais lentos que as legislações e, por isso, há resquícios de preconceitos e demonstrações de despreparo no trabalho com alunos com deficiência no âmbito da sala de aula.

Mesmo sendo o modelo inclusivo é uma referência para muitas escolas, que têm implementado o princípio da educação inclusiva e do direito à educação de alunos com deficiência no ensino regular, há muitos fatores que intervêm no êxito ou no fracasso desta proposta e representam desafios para a efetividade da inclusão.

Um dos elementos que emerge com certa relevância, nesse sentido, é a falta de preparo de muitos professores, tanto por falhas na formação como em relação às práticas cotidianas em sala de aula, demonstrada através de atitudes que se constituem em barreiras para a aprendizagem e a participação de todos os alunos e, em última análise, para a eficiência do processo inclusivo.

Considerando-se a inclusão como um processo que se orienta a eliminar ou minimizar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos, suas dimensões envolvem a cultura, a política e a prática – valores e crenças compartilhados pelas escolas, as orientações da escola para responder à diversidade e as atividades e práticas docentes.

Nesse sentido, o presente estudo trata do tema dos desafios da formação do professor e da prática em sala de aula na educação inclusiva e o problema do estudo é a questão: “Quais os desafios da formação do professor e de sua prática docente para que a educação inclusiva seja algo efetivo nas escolas?”

A partir desse questionamento, se estabelece como hipótese que o êxito maior ou menor da inclusão é marcado por aspectos relevantes, sendo a formação e as atividades e práticas docentes o ponto para o qual convergem as dimensões mais abrangentes do sucesso da ideia da inclusão.

Justifica-se a escolha do tema pela sua relevância, importância e atualidade, uma vez que é necessário refletir sobre as lacunas na formação inicial e/ou na formação continuada de professores e que estas representam barreiras para a efetivação da educação inclusiva, especialmente porque a falta de conhecimento e praticidade dificultam o desenvolvimento de práticas verdadeiramente inclusivas, que facilitem a realização de processos cognitivos, criativos, reflexivos, enfim, essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

O objetivo principal do estudo foi analisar os aspectos que influenciam e interferem na efetividade da inclusão e especificamente, caracterizando a educação inclusiva; problematizando a necessidade de formação inicial e continuada de professores para o trabalho com alunos incluídos em sala de aula; verificando as posturas dos profissionais da educação diante de alunos incluídos, nas dinâmicas cotidianas de sala de aula e discutindo quais os desafios para uma formação e uma prática docente capazes de enfrentar as demandas impostas pelo enfoque educativo inclusivo.

2 OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação, de um modo geral, é direito de todos e o meio pelo qual o indivíduo adquire e desenvolve habilidades e conhecimentos para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania. A educação inclusiva está amparada por resoluções, leis e portarias; uma das maiores referências para a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca 1994, que por sua vez aponta que escolas regulares que possuam uma orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando – se comunidades acolhedoras e sociedades inclusivas.

Nesse sentido, como observa Mantoan (2015), a ideia de uma educação inclusiva reconhece que o direito de todos à educação pressupõe uma educação de qualidade, que considere e respeite as diferenças individuais. Implica na ideia de uma educação sem discriminação, estendendo os benefícios de uma educação adaptada às necessidades e realidades de todos os alunos, sem barreiras físicas e/ou educativas que impeçam ou limitem a aprendizagem e a participação de todos no sistema educacional.

A educação inclusiva tem recebido grande atenção nos últimos anos e é, portanto, influenciada pelo modelo educacional vigente, que determina o direito à educação regular de alunos com deficiência. Este modelo se fundamenta em incluir estes alunos no ensino regular, coexistindo com os colegas e realizando as atividades previstas para todos (MANTOAN, 2015).

É por determinação legal, direito de todos e obrigação do Estado, a igualdade de oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional. Esse pressuposto configura o conceito da educação inclusiva, como a educação que, contemplando a diversidade, estende a todos, indistintamente, o direito à igualdade no âmbito da educação (MANTOAN, 2015).

A inclusão, contudo, também representa um desafio para o processo ensino-aprendizagem e, neste sentido, nenhuma sala de aula regular pode representar exceção, sendo constantemente necessário que os professores reflitam sobre as questões que permeiam os conteúdos e as práticas metodológicas, na perspectiva da educação inclusiva.

Para Silva Filho e Barbosa (2015), de um modo geral, a distância entre o que é concebido teoricamente e o que é realizado efetivamente, em termos de educação inclusiva, pode ser explicado pelo entendimento que se tem sobre a inclusão. Essas percepções indicam tanto que existe ainda muita desinformação e incertezas a respeito de como implementar práticas inclusivas nas escolas regulares.

Observa Carvalho, no mesmo sentido:

Em relação à implementação da proposta da inclusão educacional escolar encontramos: resistências de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o “desmonte” da educação especial e, também, a aprovação e o entusiasmo de não poucos.

A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência (CARVALHO, 2012, p. 27).

Quanto aos professores, ressalta Carvalho (2012) que alegam que em sua formação não tiveram a oportunidade de aprender e, tampouco, de estagiar com alunos com deficiência e que muitos resistem e negam-se a trabalhar com esses alunos, outros os aceitam apenas para acatar a determinação da direção das escolas e muitos decidem enfrentar o desafio do trabalho na diversidade, descobrindo a riqueza que se encontra nessa atitude.

Gorla (2013), em estudo voltado para a disciplina de educação física, mas que cabe em todo o âmbito do contexto escolar inclusivo, a educação não deve evadir-se de adotar medidas que contemplem que todas as disciplinas são áreas inter-relacionadas entre si e, portanto, nenhuma pode converter-se em uma “ilha” à margem das decisões organizativas ou curriculares. Quando se fala em uma educação inclusiva, todos os alunos compartilham o mesmo espaço, sem diferenças, o que leva a uma reconsideração do ensino e sua organização, do apoio pedagógico e social necessário, das expectativas de aprendizagem de todos e para todos os alunos. Portanto, as atividades segregadoras não são consideradas inclusivas.

A inclusão, como se observa, pressupõe sempre compartilhar com o grupo o processo de aprendizagem e, nesse contexto, a diversidade une o grupo e o enriquece, oferecendo maiores possibilidades de aprendizagem conjunta (GORLA, 2013).

A inclusão de pessoas com deficiência na educação regular está sendo implementada no Brasil há aproximadamente 25 anos, mas já há discussões e uma significativa produção intelectual sobre o tema, que é bastante desafiador para as escolas. Contudo, em relação a diversas questões que se impõem como desafios para sua efetivação há um longo caminho a percorrer para que se construam espaços, relações e experiências de caráter inclusivo.

Uma dessas questões, segundo Maciel e Barbato (2010) é a adequação das escolas, pela construção de rampas, colocação de corrimãos e elevadores, além de outros recursos precisam ser realizados, para proporcionar ou facilitar a entrada de quem apresente limitações para locomover-se. Material didático adequado, livros e demais elementos precisam ser proporcionados em Braille, com a finalidade de facultar que pessoas com deficiência visual possam ler, além de equipamentos sonoros. Em relação aos deficientes auditivos, é imprescindível disseminar a língua de sinais e a garantia da existência, na instituição, de profissionais que conheçam e dominem essa língua.

Para Maciel e Barbato (2010), ainda, os avanços demonstrados em termos legais encontram impedimentos no tratamento prático da questão da inclusão, para que se desconstruam os paradigmas que segregam. Esses impedimentos tornam maior o desafio e a contemplação das metas da educação inclusiva, tal como se encontram determinados pela legislação, pelas políticas públicas e pelo consenso dos especialistas. A exclusão de direitos, benefícios e oportunidades é uma prática sistemática da sociedade como um todo. Essa prática tem um profundo impacto na vida daqueles que são excluídos, seja pelo motivo que for.

Goffman (2013, p. 45) propõe o enfoque da exclusão em relação a estigmas, os quais são gerados em razão de aspectos que diferenciam as pessoas uma das outras ou uma pessoa em relação às demais. O estigma é “um atributo de um indivíduo que produz nos demais, como efeito, um descrédito, referindo-se a uma característica particular”.

Existem, para Goffman (2013), três espécies de estigma:

a) Relativos a defeitos ou distorções físicas, como doenças degenerativas, mutilações, enfim, a características observáveis no contato visual imediato.

b) Relativos a características interpretadas como consequências de fraquezas, paixões inapropriadas, etc., como o estigma em relação aos ex-presidiários, viciados em drogas, alcoólicos, prostitutas, homossexuais, etc.

c) Relativos a critérios raciais, religiosos, etc., os quais são estigmas culturalmente transmitidos no seio familiar, incluindo negros, judeus, indígenas, etc.

Em relação às pessoas com deficiência, Goffman (2013) observa que o estigma é muito mais grave, pois podem ser enquadradas em qualquer uma das três categorias ou participar de todas as categorias, sendo estigmatizadas por serem definidas como doentes ou por serem consideradas incapazes ou, ainda, inapropriadas, bem como por se enquadrarem em qualquer das características do terceiro tipo de estigma.

O estigma, como se observa, se refere a modalidades de percepções sociais e, dentro dessas modalidades, o indivíduo pode ser um prejudicado, um estigmatizado, ou ambos, ou nenhum, e a condição que diferencia esses padrões é o fato do estigma ser um prejuízo ativo, sofrido passivamente e impostos pelos outros. Para Goffman (2013, p. 49), ainda, “o estigma é uma condição cultural de todas as sociedades, um processo produzido onde existirem normas de identidade. O papel de normal e de estigmatizado conformam o mesmo complexo”.

Nesse sentido, o normal e o estigmatizado não são pessoas, mas também perspectivas, sobre o que Maciel e Barbato observam:

Quais são os elementos que permitem conformar uma perspectiva cultural que estigmatiza os deficientes? Esta, mais do que uma simples pergunta, é um problema de investigação a respeito do qual é preciso refletir de forma profunda. É possível, sem dúvida, formular preliminarmente algumas hipóteses. Primeiro, os motivos do estigma, do receio, da inquietude diante da diferença, da “deformidade”, se relacionam intimamente com os aspectos individuais, mas também com as características dos grupos mais afetados, bem como com as propriedades dos grupos que são parte dessas apreensões. Segundo, a deficiência possui características que a afastam do ideal do que seja “normal” em determinada cultura (nesse caso, na maioria das culturas). (MACIEL e BARBATO, 2010, p. 50)

É importante perceber, conforme Domingos (2013), que o estigma não cabe na educação inclusiva e que os alunos com deficiência são aqueles que possuem dificuldades maiores do que os demais para terem acesso às aprendizagens comuns à idade na qual se encontram.

Segundo Domingos (2013), um aluno com deficiência possui necessidades educativas diferenciadas, quando apresenta maiores dificuldades do que os demais para compreender, realizar as inferências necessárias e/ou fixar aprendizagens determinadas no currículo.

Considerando essa questão, a abundância de programas e de planos de ação nacionais e internacionais que preconizam a inclusão tem por objeto a análise e o reforço de políticas e de estratégias tendentes a promover a luta contra a exclusão social e a estigmatização de pessoas e de grupos, prevenindo a disseminação da ideia de exclusão como construto cultural, mobilizando aqueles que se envolvem nessa luta para a tomada de atitudes (MAZZOTTA, 2011).

É evidente, segundo Beyer (2010, p. 27) que existem tipos mais ou menos complexos de deficiências, que podem apresentar sintomas muito variados de um indivíduo para o outro. Suas características fazem com que requeiram atenção, supervisão e apoio, por vezes durante toda a vida, e o esforço realizado pelas ações educacionais inclusivas podem fazer com que suas vidas, bem como a de seus familiares ou cuidadores principais melhore significativamente. Mais do que isso: “são pessoas que, para além de suas deficiências, têm as mesmas necessidades básicas que quaisquer outras: amor, segurança, estímulos, oportunidades de aprender e de se desenvolver”.

Domingos (2013), referindo-se às necessidades educacionais apresentadas por alunos com deficiências, comenta que as principais são a mobilidade, o acesso à informação e, especialmente, à comunicação e, por essa razão, deve-se observar a criança para decidir qual sistema é mais apropriado, permitindo-lhe acessar, em seu processo de aprendizagem, outros métodos de comunicação possíveis, para que possa expressar o que deseja e o que necessita. Os alunos com deficiência não só necessitam desenvolver uma via de comunicação, mas desenvolver ao máximo os sentidos e habilidades intelectuais, comunicativas e de socialização.

As dificuldades de aprendizagem e as necessidades diferenciadas desses alunos, de acordo com Domingos (2013), devem ser traduzidas em uma resposta educativa adequada, na qual se possa obter o máximo desenvolvimento do aluno e, para tanto, as adaptações curriculares são significativas, na maioria dos casos.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O espaço de formação de professores não pode descuidar da prática pedagógica, não pode atribuir maior relevância a elementos teóricos que não possam aliar-se a conhecimentos práticos, essenciais para o desenvolvimento da prática docente. Nesse sentido, Garcia (2013) enfatiza que, diante das mudanças ocorridas no cenário educativo e social, especialmente em relação à inclusão, desenha-se um novo cenário para a formação de professores, pois a educação é um terreno de características dinâmicas, que demandam que essa formação priorize outros horizontes além da teoria.

No mesmo sentido, Silva (2012) afirma que os professores, em sua prática profissional, não apenas devem dominar os conteúdos, mas devem facilitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e de inclusão. Na medida em que o professor assume essa dupla responsabilidade, manifesta uma atitude mais positiva diante dos alunos com deficiência.

Contudo, considerando que a atitude do professor para com a inclusão está condicionada à presença de diferentes fatores que podem facilitar ou dificultar as práticas inclusivas, torna-se necessário concentrar-se em alguns aspectos, tais como: a) a experiência docente; b) as características dos alunos; c) o tempo e recursos de apoio e; d) a formação docente e a capacitação (GARCIA, 2013).

Quanto à experiência docente, Garcia (2013) afirma que é compreendida como o fato de haver conhecido, sentido ou vivido uma determinada prática educativa, se esta foi positiva ou não e o tempo de exercício profissional. Assim, os anos de experiência dos professores influenciam na atitude que têm em relação à educação inclusiva (os professores com menos anos de experiência tendem a manifestar uma atitude mais positiva do que aqueles com maior experiência). Da mesma forma, os professores que têm experiências prévias em educação inclusiva costumam demonstrar uma atitude mais positiva do que aqueles com menos experiência em contextos inclusivos.

Sobre as características dos alunos, Garcia (2013) diz que essas características parecem condicionar as atitudes dos professores diante do processo inclusivo, ou seja, o tipo de deficiência parece ter um papel importante na disposição dos professores para com a inclusão. Alguns estudos indicam que os professores respondem de maneira diferente segundo o tipo de deficiência, sem considerar o diagnóstico e, desta forma, tendem a responder de forma mais positiva a alunos com deficiências leves, como deficiências físicas e, por outro lado, de forma negativa a alunos com transtornos de aprendizagem e problemas de conduta (estes últimos com maior índice de rejeição entre os professores). Da mesma forma, os professores se mostram mais negativos ao falar da inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem, problemas de conduta e deficiência intelectual do que sobre a inclusão de alunos com deficiência física ou sensorial.

O tempo disponível para enfrentar o desafio da inclusão, segundo Garcia (2013), se refere à possibilidade de contar com um lapso, espaço ou oportunidade para realizar diversas ações pedagógicas para abordar a tarefa educativa, como planejar, coordenar e colaborar com outros professores e especialistas. Existem estudos que demonstram que algumas das preocupações dos professores se relacionam com o tempo disponível para o planejamento e para o atendimento das necessidades de todos os alunos. Neste sentido, os recursos materiais e o tempo continuam a ser percebidos pelos professores como uma dificuldade para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Os recursos de apoio, compreendidos como os meios através dos quais se busca responder com qualidade às necessidades dos alunos com deficiência comportam elementos que se distinguem em recursos humanos e recursos materiais. Nos recursos humanos, Garcia (2013) considera desde a participação de especialistas em áreas específicas, monitores e assistentes, até a comunidade escolar como um todo, os demais alunos e as famílias e a maioria dos professores indica que a melhor opção para educar alunos com deficiência incluídos demanda a participação de todos os recursos humanos necessários para favorecer sua aprendizagem.

A relevância da formação do professor para a educação inclusiva é ressaltada por Souza e Boato (2011), quando afirmam que diferentes estudos enfatizam a relevância da formação de professores como sendo um fator decisivo para tornar possível e facilitado o processo de inclusão. Diversos desses estudos manifestam, mais precisamente, a necessidade de capacitação e formação continuada por parte dos professores e sustentam que muitos professores de ensino regular não contam com a formação necessária para atender a alunos com deficiência.

Quanto à capacitação de professores em áreas determinadas para o alcance de maior qualificação do trabalho com alunos com deficiência, Woolfson e Brady (2009 apud DOTTI, 2013) assinalam que muitos professores se sentem pouco preparados para ensinar em ambientes inclusivos, não se autodefinem como bem preparado para incluir alunos com deficiência em suas aulas. Em geral, enfim, não se sentem competentes e nem à vontade ensinando alunos com deficiências. Contudo, quando se compara os professores em termos de quantidade de capacitação e formação aqueles que recebem maior capacitação possuem uma atitude mais positiva para com a educação inclusiva.

A formação pedagógica e didática de professores, conforme assinalam Zulian e Freitas (2014), deve considerar as condições físicas, sociais, ambientais e emocionais que envolvem os alunos com deficiência para que possam intervir junto a eles, baseando as atividades de aprendizagem na consecução de um leque amplo de possibilidades, desde os elementos técnicos individuais até os sistemas de práticas coletivas.

Reganhan e Manzini (2012) consideram que os professores demonstram preocupação quanto à sua formação e suas capacidades para enfrentar os desafios da educação inclusiva e enfatizam a importância de que possam contar com oportunidades de desenvolvimento e formação contínuos, para poderem responder efetivamente ao crescente número de alunos incluídos, já a maioria reconhece estar insuficientemente preparada para atender às necessidades desses alunos.

Miranda (2015) observa também que a formação do professor (inicial e continuada) deve ser um elemento que permita a participação de todos os alunos na dinâmica da aula e da escola, a partir da igualdade de oportunidades e com o objetivo de adaptar a escola e os meios que nela existem às demandas dos sujeitos da educação e não o contrário.

Ainda, comenta Miranda (2015) que a participação dos alunos incluídos em contextos heterogêneos é muito marcada pela atitude do professor em relação à deficiência e pelo seu compromisso pessoal com os valores democráticos de não discriminação, de respeito às diferenças e compensação de desigualdades. Assim, se no âmbito da formação não se consolidar uma atitude positiva e um compromisso pessoal, os atuais e os futuros professores continuarão considerando que os alunos com deficiências são “problemas” em sua sala de aula e não saberão que benefícios a inclusão realmente representa para a sua educação.

Como se observa, cada um destes fatores descritos afeta as atitudes dos professores, limitando ou facilitando o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Além disso, dada a complexidade que os professores experimentam em sua prática pedagógica, é possível pensar que são vários os fatores que impactam sua disposição para enfrentarem as demandas impostas pelo enfoque educativo inclusivo.

4 A PRÁTICA DOCENTE EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA

O direito à educação inclusiva não pode limitar-se à existência de uma legislação que o regulamente: para que ele exista é preciso que se entenda que em sintonia com o aperfeiçoamento jurídico deve estar a situação prática, que deve proporcionar as condições de sua concretização. Nesse sentido, para Oliveira (2012), é o “contrato pedagógico” estabelecido entre professores e alunos possibilita superar a distância entre o direito normatizado e as diferenças que compõem a escola.

Por esta perspectiva, de acordo com Oliveira (2012) uma prática de intervenção pedagógica que reconhece as diferentes formas como o aluno se relaciona com o mundo acaba por tornar-se emancipadora. Através dela, aos poucos, o aluno que necessitava de mediação externa vai conseguindo internalizar os processos que envolvem o conhecimento. Neste ponto, não há mais justaposição e sim síntese dos elementos apresentados, confirmando a conquista da autonomia intelectual. Entretanto, até que o aluno alcance esta condição, a mediação docente é necessária. Por isso, importa, para melhorar os processos educativos, entender em que grupo cultural os sujeitos professores se encontram, quais são suas representações sociais e que significado atribuem à educação, pois são eles que vão atribuir significado às práticas escolares e, principalmente, aos conhecimentos dos alunos.

Considerando que um dos aspectos fundamentais para o alcance desse objetivo são as representações sociais que possuem os atores envolvidos no processo educativo (neste caso os professores), Dotti (2013) comenta que a escola é um universo composto por outros universos - de opiniões, interpretações, ideias, etc. -, que se traduzem e se expressam nas práticas pedagógicas.

Com base nessa consideração, segundo Dotti (2013), o desafio do professor será possibilitar a assunção de papéis ativos por parte de todos os alunos, independentemente de suas características e particularidades. Para isso, é necessária a sensibilização do grupo para conseguir que as adaptações sejam aceitas de forma natural, como parte da compreensão de uma realidade social. Enfatiza, quanto a essa questão, que uma criança que cresce compreendendo e aceitando as adaptações, desenvolverá um critério mais respeitoso para com a realidade diversa que a rodeia.

Essas atitudes geram interdependências positivas no grupo, fomentando a aceitação de todos em relação às adaptações das tarefas, de forma natural, como um recurso que possibilita que todos participem das atividades, se divirtam e se relacionem, aprendendo em um entorno inclusivo. Da mesma forma, os modelos de intervenção pedagógica que visam a repetição e a imitação de padrões a serem assimilados, com algumas adaptações, podem ser representativos na implementação de propostas de intervenção (DOTTI, 2013).

Roldão, (apud RODRIGUES, 2013) afirma que a flexibilidade é o fundamento da inclusão escolar do aluno com deficiência, porque contempla as diferentes alternativas de participação, os estilos, os canais de comunicação, os recursos a serem utilizados pelos alunos em suas necessidades especiais e especificidade nas mesmas atividades dos colegas.

Na perspectiva da educação inclusiva, mesmo que não realizem as atividades na mesma intensidade, modo e grau de abstração, é necessário definir o que e como o aluno deve aprender e que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem. É fundamental, ainda, definir como e quando avaliar o aluno (ROLDÃO apud RODRIGUES, 2013).

Roldão, (apud RODRIGUES, 2013) observa que as adaptações curriculares abrangem todas as modificações no planejamento e na atuação docente que introduzem métodos específicos para atender às necessidades particulares dos alunos. De um modo geral, essas adaptações curriculares são orientadas por professor especializado, permitindo a eliminação ou a substituição de objetivos e conteúdos da grade comum, bem como alterações no processo de avaliação e na terminalidade.

Ainda, Roldão (apud RODRIGUES, 2013) descreve que as adaptações podem ser realizadas nos aspectos:

- a) da organização (de grupos, da grade curricular, didática, espaço);
- b) dos objetivos e conteúdo (priorização de área ou unidade de conteúdos funcionais essenciais, reforço de conteúdos, seleção de objetivos, conteúdos, sequenciação e eliminação de conteúdos secundários);
- c) da temporalidade (alteração no tempo e período previsto para a realização das atividades, assim como extensão do ano letivo, ocorrendo de acordo com o ritmo próprio de cada aluno);

d) dos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem (métodos acessíveis, alteração da complexidade da atividade por meio de vários recursos, utilização de recursos e apoios específicos, adaptações de equipamentos e introdução de atividades prévias e complementares) e na avaliação (vinculada às alterações nos objetivos – acrescidos ou eliminados – influenciando os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que estejam além de suas atuais possibilidades de aprendizagem).

Outra forma de intervenção podem ser os métodos ativos, nos quais se concebem as práticas cotidianas em sala de aula não como uma soma de técnicas e procedimentos, mas como um sistema de relações entre os diferentes elementos da prática didática que permitem determinar a estrutura dessas atividades. Estes métodos, além de compreenderem profundamente as características próprias dos conteúdos didático-pedagógicos, se baseiam no aluno e, conforme a forma concreta que os alunos com deficiência têm para ascender ao conhecimento, são propostas situações reais de atividades, adaptadas ao nível dos participantes e que supõem partir da atividade total do grupo e dos gestos individuais para a realização de um projeto comum (SAMPAIO e SAMPAIO, 2010).

A prática docente, no âmbito da inclusão, de um modo geral, deve ser pensada sob a ótica de uma didática diferencial, a qual é guiada por alguns princípios, destacados por Beyer (2010) como exigências em três aspectos:

a) Primeiro, envolvendo o realismo (prevalência do contato com a realidade física); aplicabilidade (situações relacionadas com a vida diária) e estabilidade comunicativa; consistência ou coerência lógica.

b) Segundo, de ordem psicológica geral, considerando que a aprendizagem é um processo de descoberta pessoal; que na aprendizagem é preciso proceder em forma ascendente e gradual, do concreto ao abstrato e do particular ao geral; uma das fases da aprendizagem é a elaboração de esquemas empíricos ou representações no espaço interior; a conjectura é um elemento imprescindível.

c) Terceiro, especificamente ligado aos condicionamentos da falta de visão:

- a comunicação com a realidade é efetivada, fundamentalmente, por via de exploração tátil para o cego total e por via de exploração visual sistemática para o aluno que dispõe de capacidade visual e outro tipo de deficiência que não seja visual, no caso de alunos sem comprometimento severo em nível intelectual;

- a organização da atividade em sala de aula está condicionada por dificuldades nas motricidades geral e específica exploratória;
- a comunicação interpessoal em sala de aula é realizada quase exclusivamente por via oral;
- a maioria das fases do processo de aprendizagem são, por diversas razões, mais lentas do que no aluno que não possui deficiências.

Para Beyer (2010), disso se obteria os princípios possíveis para uma didática especial de ensino para pessoas com deficiências, capaz de guiar as pertinentes adaptações curriculares:

- a) Manutenção, em sua integridade, dos objetivos e conteúdos previstos para o nível de ensino.
- b) Determinação de objetivos relativos a procedimentos e habilidades manipulativas e expressivas conformes com o nível e as capacidades do aluno.
- c) Apresentação de situações de partida – situações de ensino-aprendizagem acessíveis e manipulação destas pelo aluno.
- d) Organização da atividade em sala de aula em conformidade com as possibilidades intelectuais, motoras e psicomotoras dos alunos.
- e) Respeito moderado do menor ritmo de progresso no processo de aprendizagem, com relação ao de alunos do mesmo nível ou idade que não apresentem deficiências.
- f) Intensificação do uso da linguagem gráfica ou de representações bidimensionais.
- g) Simplificação dos dados intervenientes nas situações, a fim de evitar, na medida do possível, a utilização de instrumental de escrita e de cálculo em processos auxiliares (enquanto não se dispor de outros mais adequados e rápidos).
- h) Exigência de emprego do material pedagógico adequado às capacidades dos alunos portadores de deficiências.
- i) Atuação diferencial do professor.

Silva (2012) observa que o indicador do êxito das práticas inclusivas é a atitude dos membros da comunidade educativa para com outros membros, para com o trabalho colaborativo, para com os alunos com deficiência e para com a inclusão. A atitude do professor, nesse sentido, é fundamental no processo de inclusão, entendendo-se por atitude uma posição ou orientação do pensamento que se traduz em uma forma de pensar, agir ou reagir.

A autora argumenta:

A atitude se compõe de três dimensões: a) a cognitiva, formada por percepções, crenças e informação que se tem sobre algo; b) a afetiva, que implica sentimentos a favor ou contra algo e; c) a condutal, que se refere à tendência a reagir de determinada maneira diante de alguma coisa. Assim, então, em relação à inclusão, a atitude é um conjunto de percepções, crenças, sentimentos a favor ou contrários e formas de reagir diante da postura educativa que centra seu esforço no alcance da aprendizagem dos alunos (SILVA, 2012, p. 99).

A prática em sala de aula, no âmbito da inclusão exige uma formação docente que, fundamentalmente, capacite o professor para compreender como se desenvolve o conhecimento, para que possa elaborar procedimentos que devem constar no seu plano de ação, alternativas pedagógicas para aperfeiçoar o processo de ensino e a aprendizagem na sala de aula (GLAT, 2012).

Glat (2012) descreve algumas dessas alternativas, resumidas a seguir:

a) Ao apresentar o conteúdo ao aluno, o professor precisa apresentar uma proposta que envolva os cinco sentidos, levando-o a fazer imagem mental desse conteúdo pelos vários canais de aprendizagem.

b) Utilizar estratégias cooperativas em sala de aula, não permitindo atividades individuais, o que ampliará significativamente a aprendizagem e a compreensão, reforçará a autoestima, melhorará as relações sociais e a socialização e facilitará o trabalho autônomo.

c) Tornar possível ao aluno escolher entre várias atividades, decidindo como realizá-las e planejando o seu trabalho, tornando-se responsável pela sua aprendizagem.

d) Organizar o trabalho através de metas determinadas para o professor, para os alunos e para a família. No desenvolvimento do processo, ao se constatar as dificuldades de aprendizagem, as crianças com deficiência intelectual e os professores costumam abandonar metas mais longas, que seriam essenciais para a vida dos alunos, além da aprendizagem tornar-se lenta e sua evolução muitas vezes não é nem mesmo percebida.

Quando as metas são de curto prazo, os alunos têm a percepção da própria aprendizagem, cumprem os objetivos propostos e se encontram mais motivados para aprender.

e) Os agrupamentos fazem grande diferença nas formas de consolidar a aprendizagem, sendo necessário compreender que quanto maior a heterogeneidade da turma, mais expandida é a sua rede de informações. A organização do trabalho pedagógico precisa enfrentar o desafio da definição de agrupamentos.

Para isso, é preciso lembrar que em uma turma com alunos com alto grau de dificuldades a realização de um trabalho pedagógico otimizado é inviabilizada, porque estes alunos terão suas redes de informações restringidas em virtude de não interagirem entre si. Seus modelos sociais poderão ser inadequados às suas necessidades e o professor encontra-se em estado de falência permanente, não podendo jamais permanecer à frente da turma. Nesses casos, é recomendável a mudança de professor trimestral ou semestralmente (GLAT, 2012).

Martínez e Tacca (2011) também aconselham aos professores relatarem aos alunos as atividades que foram previstas, o que vai ser feito, planejando as atividades a serem realizadas e contribuindo para que possam formar uma imagem antecipatória ao trabalho e ao conteúdo, estimulá-los a narrar o que foi feito, possibilitando a imagem retroativa, organizando seu pensamento do ponto de vista do espaço e do tempo em suas significações.

Para que atingir esse objetivo é possível criar-se um quadro de rotina, pois o aluno não conseguirá planejar sua rotina ou relatar o passado quando não conta com o suporte de material concreto. Ainda, é importante que o aluno afirme para si próprio e para os colegas aquilo que fez, o que fará e o que aconteceu, percorrendo o pensamento simplesmente ordenado até a justificativa das suas ações, elaborando assim conceitos e significados sobre os conteúdos (MARTÍNEZ e TACCA, 2011).

No mesmo sentido, Camacho, (apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2011) observa que é importante que o aluno reconheça as funções, para que serve aquilo que deve aprender para que se sinta também responsável pela aprendizagem. Para isso, deve ser envolvido no planejamento, na realização e na avaliação de projetos e ações. Também, é necessário que os saberes que compõem as áreas ou disciplinas se articulem em torno de problemas e temas de pesquisa e de intervenção. Assim, paulatinamente o aluno irá aumentando o significado de conceitos e adquirindo, também, a ideia de que é responsável diante do meio, da sociedade e da cultura na qual se encontra inserido.

Para Gomes (2013), o professor deve ter sempre em mente que todo o planejamento estará centrado nas potencialidades, nas possibilidades e não nas limitações que o aluno possui, sendo isso o irá favorecer a aprendizagem formal e de conteúdos e seu avanço, possibilitando a plasticidade cerebral, a análise de diversos contextos e conjunturas educacionais, emocionais e sociais.

Sugere também Gomes (2013) que quando houver um número grande de alunos ou diversos professores, é interessante pensar em tutores, que serão os responsáveis por grupos menores de alunos, para acompanhamento individual e personalizado dos alunos com dificuldades. Ainda, toda semana deverá ser desenvolvida uma técnica de relação e deverão ser planejados a cada dois meses conteúdos relacionados com as diferenças, pois alunos com maior condição e facilidade para aprender poderão não demonstrar solidariedade e não respeitar o processo individual dos alunos com síndrome de Down. Esses conteúdos previnem o surgimento de conflitos, problemas de comportamento causados pela incompreensão da identidade própria e do outro ou das regras e limites das relações.

Também, para Martínez e Tacca (2011), devem ser repreendidas as atitudes de não participar das atividades, de preferir a realização de atividades isoladas a realizar atividades tediosas, já que dessa forma qualquer aluno – com deficiência ou não – não se sentirá nem motivado nem interessado no ambiente. Para reforçar a ideia, os autores acrescentam que as atividades de aula são planejadas para todos os alunos e que todos têm o direito ao respeito de sua diversidade quanto à expressão das ideias, devendo ser desenvolvidas metodologias adequadas para cada tipo de deficiência.

Ainda, segundo Martínez e Tacca (2011), é fundamental ter clareza as competências a serem atingidas por todos os alunos, as quais podem ser assim definidas: adquirir autonomia, tornarem-se independentes e empoderarem-se em relação a todos os objetivos propostos. Fundamentalmente, é preciso desenvolver atividades, dinâmicas, práticas e atividades diárias que contemplem aspectos de relações afetivas.

A obtenção de um grau máximo de independência deve ser previsto e planejado no currículo escolar, o qual deve adequar-se a alunos com deficiência ou não e aos primeiros especialmente. Para Gomes (2013) a independência engloba desde habilidades básicas, como correr, vestir-se, ter hábitos de higiene até a utilização funcional da leitura, o manuseio de dinheiro, a locomoção na rua, a tomada de decisões e a realização de escolhas refletidas, sendo capaz de assumir a responsabilidade por essas escolhas.

Cabe perguntar, em relação à escola pública, se está preparada para receber o aluno com deficiência, se seu programa educativo pode adaptar-se a ele e ao que necessita, se efetivamente é inclusivo e capaz de oferecer todos os elementos que permitirão que ele se eduque, preparando-o para a vida em sociedade. Essa aprendizagem, contudo, não exime a família da responsabilidade de auxiliá-la a atingir o seu potencial pleno. O grande desafio, nesta tarefa é, sobretudo, respeitar as diferenças que existem entre alunos com deficiência e os outros alunos, assim como as características individuais de todos, bem como os inúmeros pontos em que se aproximam, uns e outros, como seres humanos em desenvolvimento.

Nesse sentido, de acordo com Glat:

A educação inclusiva tem a seu dispor um conjunto de técnicas e métodos provados e eficazes na programação de condições de ensino, que podem atuar tanto preventivamente quanto terapeuticamente e, portanto, devem passar a atuar mais diretamente em escolas regulares, propondo melhoria de condições de ensino para todos os alunos (GLAT, 2012, p. 47).

Também Dotti (2013) enfatiza a importância das salas de recursos no contraturno, desde que não seja de caráter permanente; do planejamento das aulas pensando em todos os alunos, sem propor atividades individualizadas; do esclarecimento da dinâmica e prioridade dos conteúdos, dos termos, conceitos e objetivos das atividades; da organização de tarefas e atividades que permitam a cada um manifestar sua aprendizagem, suas diferenças, seus talentos, suas preferências, conhecimentos anteriores e sua história individual.

Enfatiza Dotti (2013) que a inclusão do aluno com deficiência se tornará uma prática de sucesso quando a sala de recursos estiver conformada à demanda, se mantiver atualizada, equipada adequadamente e de acordo com as necessidades destes alunos, com suas individualidades e, sobretudo, no respeito a estas individualidades.

De qualquer forma, conforme Dotti (2013, p. 72), o aluno incluído “precisa estar na sala de aula do ensino regular, mas não apenas estar, porque incluir é mudar e transformar o sistema educativo para alcançar a todos”.

Nesse sentido, conforme Ainscow (2010), a inclusão deve ser um processo em três níveis:

a) a presença, o que significa estar na escola, mas em condições de participar dessa escola;

b) a participação, pois o aluno pode estar presente e não estar participando da escola, sendo necessário criar condições para que realmente participe das atividades escolares.

c) a aquisição de conhecimentos, uma vez que o aluno pode estar presente na escola, participar dela, mas não aprender.

O professor de uma sala de aula inclusiva e o professor que atua na sala de recurso necessitam embasar suas ações em conhecimentos gerais sobre a prática docente e em conhecimentos especializados da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda a interação e a interdisciplinaridade da inclusão do aluno com deficiência. Como observa Dotti (2013), a sala de recursos não deve apenas ser uma exigência legal, um local em que o aluno irá passar algumas horas realizando atividades que não se conformam com sua individualidade ou com sua realidade, na qual não encontram significado, assim como não encontram significado nas atividades na sala de aula regular. As atividades realizadas na sala de recursos correspondem a uma ideia que pensa exatamente em auxiliar a integração, a organização da inclusão em todas as etapas e modalidades da educação e para apoiar o desenvolvimento dos alunos na sala de aula regular.

Como se observa, os autores consultados sintetizam possíveis estratégias facilitadoras da participação ativa e efetiva nas aulas para os alunos com deficiência. São medidas que ganham relevância no marco de uma escola inclusiva e indicam que o professor deve impulsionar e facilitar as mudanças capazes de promover a participação, facilitar a todos os membros da comunidade educativa o comprometimento com a educação de todos os alunos, em um ambiente natural, ou seja, na escola regular.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos que utilizei para a concretização dessa pesquisa, com base em estudos bibliográficos que fundamentam o tema, os desafios da formação do professor e da prática em sala de aula no bojo da educação, além de uma pesquisa exploratória no Laboratório de Estágio Supervisionado e TCC – LAEST através de fontes documentais e fontes bibliográficas, foi analisada as discussões que norteiam o debate a cerca da pesquisa.

Quais os desafios da formação do professor e sua pratica docente para que a educação inclusiva seja algo efetivo nas escolas? Nesse sentido o presente estudo trata do tema dos desafios da formação do professor e da pratica em sala de aula no bojo da educação inclusiva.

O objetivo geral do estudo foi analisar a importância da formação profissional e da prática pedagógica na educação inclusiva e quais os aspectos que influenciam e interferem na efetividade da inclusão. Como objetivos específicos definimos: caracterizar a educação inclusiva; discutir a necessidade de formação inicial e continuada de professores para o trabalho com alunos incluídos em sala de aula; investigar as posturas dos profissionais da educação diante de alunos incluídos, nas dinâmicas cotidianas de sala de aula; definir quais os desafios para uma formação e uma prática docente capazes de enfrentar as demandas impostas pelo enfoque educativo inclusivo.

Tendo em vista analisar a relação implicativa apresentada pelo problema da pesquisa, a metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica, considerando as contribuições de trabalhos já realizados sobre a questão, coletados em livros, artigos e documentos variados, para o alcance dos objetivos propostos. As informações coletadas são tratadas a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória.

A tentativa de concretizar o estudo, a opção foi trabalhar com a abordagem qualitativa, pois permite uma compreensão mais ampla e clara sobre o objetivo de investigação. Segundo Minayo (2002, p.21-22):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Considerando as contribuições de trabalhos sobre formação docente na Educação Inclusiva já apresentados sobre a questão no Centro de Educação, no espaço de formação compreendido entre 2010 a 2016. Além do levantamento coletado, foi realizado pesquisas de livros, artigos e documentos variados e um levantamento sobre as monografias que discutem a formação docente na educação inclusiva no Centro de Educação da UFPB.

5.1 Trabalhos monográficos que discutem a formação do professor para a Educação Inclusiva no CE/UFPB

Quadro 1–Dados coletado no LAEST acerca dos TCC`s sobre o tema

2010	2013	2014
Tema: Atendimento Educacional Especializado: concepções e prática	Tema: Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade: Desafio aos professores	Tema: Educação inclusiva e as crianças autistas no ensino regular: Desafios e contribuições
Autores: Ana Luiza Felix da Silva, Laise Dantas Barreto	Autores: Alexandre Daniel Alves, Enilma Alexandre Bizerril, Milena Pessoa de Melo	Autores: Andréa Oliveira da Silva, Maricélia da Silva Araújo
Resumo: Demonstra a forma que é disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado dentro dos recursos multifuncionais do sistema público de ensino. Tendo como referência algumas escolas do município de João Pessoa, a pesquisa é de cunho qualitativo, com base nos dados coletados foi possível afirmar que apesar dos avanços no atendimento especializado, para alunos com deficiência ainda é preciso ter uma maior visão na formação do professor que atua nessa área. Pois com.	Resumo: A pesquisa abordada tem o objetivo de observar a relação dos professores com os alunos que possuem Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). De acordo com os dados coletados, observou-se que a maioria dos professores não possui conhecimento para lidar com estes alunos e não possuem muitos recursos a fim de propor um significativo desenvolvimento para estes alunos.	Resumo: O trabalho fala a respeito da inclusão social das crianças com transtorno Autista e outros transtornos semelhantes, tendo como foco discutir as dificuldades encontradas pelos professores, gestores, pais e toda comunidade acadêmica, dificuldades como a falta de preparo dos professores e organização das instituições que atende esses alunos.

Continuação

2010	2013	2014
base na pesquisa realizada fica nítido ver que o professor não disponibiliza de uma formação continuada e que muitos desses professores não entendem o que seja uma inclusão escolar		
Discussão: Apesar de termos políticas que viabiliza o atendimento especializado em escolas regulares. Esse atendimento ainda se encontra em negligência e que as escolas que se utiliza desse processo de inclusão desconstrói as referências já existentes e que ainda existe grande preconceito entorno dos alunos com deficiência. Portanto, não só o professor como toda comunidade escolar	Discussão: O objetivo desse estudo centralizou-se no desafio ao professor e na sua ação pedagógica. Desta forma, a pesquisa identificou problemas relacionados desde a formação inicial do professor, ao conhecimento e ao seu pensamento, os quais muitos se manifestam	Discussão: O trabalho nos mostra a importância dos professores ter habilidades para atuarem com essas crianças. Portanto, é preciso ter consciência da árdua tarefa de preparar esses alunos para uma formação humana e nos evoluir como profissionais por meio de formação continuada.
2015	2016	
Tema: A importância do ensino de libras para formação dos professores: um estudo de caso na formação inicial do curso de pedagogia da UFPB	Tema: Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do Espectro autista: Algumas reflexões	
Autora: Camila Formiga Toscano da Costa	Autora: Maria da Luz dos Santos Oliveira	
Resumo: A autora mostra a sua inquietação a respeito da atuação do professor com alunos surdos. A pesquisa é de natureza bibliográfica e de campo, em que se foi utilizado questionários e diário de campo como instrumento para coleta de dados. Tendo como sujeitos os professores e alunos de pedagogia que esta cursando a disciplina de libras da UFPB, a autora nos trás a preocupação desses alunos em atuarem junto ao aluno surdo, pelo fato que os mesmos não se acham aptos para exercer suas funções junto a esses alunos. Mostrando assim a fragilidade da formação pedagógica.	Resumo: O presente trabalho nos mostra algumas conquistas e impasses dos docentes que atuam na inclusão dos alunos com transtorno Espectro Autista (TEA) em sala regular. Por meio dessa pesquisa a autora nos remete a indagação do tipo de formação os professores e os cuidadores dos alunos do TEA, e sobre a importância de se ter professores especializados atuando junto a esses alunos.	
Discussão: Fica nítido que por mais que o professor em formação tenha cursado a disciplina de libras ele não consegue ter segurança em atuar junto aos alunos surdos. Mostrando assim a grande lacuna entre a teoria e prática existe nesta formação inicial desse profissional de ensino. Desta forma a inclusão desses alunos se torna cada vez mais difícil, e ela só será possível se os alunos de ensino superior tivessem uma formação de qualidade e satisfatória.	Discussão: As autoras também nos mostra que realmente existe a inserção desses alunos em escolas regulares, no entanto não se promove modificações nas práticas pedagógicas. As autoras trazem outras indagações a cerca da inclusão desses alunos em escolas regulares, sempre deixando claro a importância da formação	

Fonte: Elaboração Própria. João Pessoa, 2017.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com relação ao quadro exposto pode-se entender que a inclusão apresenta o desafio de uma complexidade que pode ser compreendida mais facilmente observando-se o professor como agente relevante e fundamental do processo, que pode se converter em uma barreira ou em um facilitador de práticas inclusivas em sala de aula.

Sua formação e suas atitudes diante da educação inclusiva, compreendidas como o conjunto de percepções, crenças, sentimentos e formas de agir, impactam decisivamente a inclusão.

Quanto à formação, evidenciou-se a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores para que sejam dotados de recursos pedagógicos específicos para a prática inclusiva, bem como de capacidade para manterem um clima adequado em sala de aula, que proporcione a aprendizagem de todos os alunos.

Observou-se, ainda, que os professores tendem a apresentar dificuldades na implementação de ações educativas voltadas para a inclusão. Planejar, colaborar e coordenar o trabalho para atender à diversidade requer melhor formação inicial e formação continuada dos professores, maiores conhecimentos, pois ações que revertam em respostas educativas de qualidade requerem a orientação necessária para tanto.

A formação profissional do professor, quando proporciona competências para saber, fazer e ser no exercício da prática docente, é uma condição necessária para responder positivamente ao desafio da educação inclusiva.

Os professores que não se encontram preparados para assumir essa tarefa, que não contam com as competências necessárias para trabalhar em ambientes educativos inclusivos, são obstáculos não apenas à aprendizagem dos alunos incluídos, mas para sua própria evolução como profissionais.

Assim, a formação continuada de professores é um fator essencial para enfrentar os desafios da prática docente em uma sala de aula inclusiva, que se manifestam, muitas vezes, através de sentimentos de desagrado, de impotência e incapacidade para trabalhar com alunos incluídos.

Quanto às atitudes, é possível afirmar que uma atitude positiva para com as práticas inclusivas favorece o processo, enquanto uma atitude negativa minimiza as oportunidades de aprendizagem e de participação de alunos com deficiência.

Os diversos fatores que influenciam nas atitudes dos professores em relação à inclusão que foram abordados no presente estudo se referem a vários aspectos, os quais, por sua vez, se ligam diretamente à falta de conhecimento e de praticidade em sala de aula.

Um desses fatores é a experiência do professor no processo de ensino-aprendizagem, representada pelos anos de exercício da profissão, o que não é uma garantia de atitude mais favorável à educação inclusiva. Contudo, a experiência prévia na atenção à diversidade impacta positivamente essa atitude, auxiliando os professores a dar respostas educativas mais ajustadas às necessidades dos alunos, diminuindo a ansiedade diante do “novo” e oportunizando uma ação pedagógica mais efetiva.

Quanto às características dos alunos, observou-se que as deficiências dos alunos se constituem em um fator que impacta a atitude dos professores diante da inclusão. As dificuldades e necessidades são abordadas de forma diferente, causando vários níveis de aceitação ou rejeição por parte dos professores.

Por outro lado, os recursos com os quais os professores contam, na educação inclusiva, para facilitar a aprendizagem ou para limitá-la, determinam uma prática mais ou menos eficiente. Quando a escola conta com apoio especializado e com a colaboração das famílias, o professor tem maior respaldo e segurança para tomar decisões, planejar, distribuir tarefas, gerar e implementar práticas inclusivas, otimizando seu trabalho.

Quando o professor conta com a capacidade para gerar adaptações curriculares e estratégicas, age de forma mais positiva para proporcionar a inclusão. Na medida em que a resposta pedagógica se ajuste às necessidades dos alunos, maiores serão as possibilidades de que estes alcancem êxito, atinjam os objetivos propostos.

Ainda, todos os fatores descritos no presente estudo, frutos da carência de formação e de praticidade do professor para enfrentar o desafio da educação inclusiva, as falhas em sua formação inicial ou continuada, afetam as suas atitudes e sua prática docente, limitando ou impossibilitando a geração de práticas inclusivas em sala de aula e em toda a escola.

Nesse mesmo sentido, e dada a complexidade experimentada pelos professores em sua prática pedagógica, diante da inclusão, é possível também concluir que esses fatores se associam e impactam também sua disposição para enfrentarem os novos desafios emergentes que são impostos pelo enfoque educacional inclusivo.

Um professor com insuficiente formação, que possui pouco tempo para planejar seu trabalho, sem experiências prévias no atendimento à diversidade, terá maiores probabilidades de desenvolver uma atitude negativa e comprometer a efetividade da inclusão escolar e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo discorreu sobre o tema do desafio da formação do professor e da prática em sala de aula na educação inclusiva e seu objetivo foi determinar em que sentido esses aspectos influenciam e interferem na efetividade da inclusão.

Para o alcance desse objetivo, tratou da educação inclusiva, da formação e da ação do professor, enfatizando inicialmente os pressupostos da educação inclusiva, para embasar a discussão sobre a formação do professor e a prática docente no âmbito da inclusão.

Em conclusão, observou-se que, em primeiro lugar, a geração de um processo inclusivo eficiente requer tempo para que os professores sejam capazes de integrarem e assumirem as mudanças que demanda a implementação da educação inclusiva. Desta forma, como a ideia da inclusão é algo ainda recente, diversas transformações são necessárias para que se estabeleça uma cultura de acolhimento e de respeito à diversidade através de práticas pedagógicas que respondam às diversas formas de aprender no interior da sala de aula.

Ao mesmo tempo, é possível também concluir que a motivação e a segurança para aprender são essenciais à educação inclusiva. Essa atitude deve partir das preferências, interesses e potencialidades dos alunos, o que torna mais fácil a aquisição de aprendizagens significativas e funcionais. A intervenção pedagógica, proporcionando o auxílio físico, verbal, visual, que são retiradas na medida em que os objetivos são alcançados, o reforço positivo, são elementos importantes, partindo-se sempre da ideia de que os conteúdos devem ser adaptados, eliminando-se barreiras que possam impedir a aprendizagem e que, muitas vezes, são representadas por conteúdos secundários, por práticas de ensino equivocadas ou por deficiências na formação dos professores.

Por fim, para que a educação inclusiva ofereça melhores oportunidades de desenvolvimento e participação a todos os alunos, o sistema educacional deve comprometer-se com a formação de seus professores, porque são estes que darão sustentabilidade e efetividade à inclusão.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. 2.ed. Madrid: Narcea, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à diversidade e educação especial. In: STOBÄUS, ClausDieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 11-15 .

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos *is*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994): Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2013.

DOTTI, Corina Michelon. **Diversidade e inclusão**: reconfiguração da prática pedagógica. 12.ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GLAT, Rosana. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2.ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GOFFMAN, Erving. **A apresentação do eu na vida de todos os dias**. 2, ed. Lisboa: Niklas, 2013.

GOMES, Márcio. **Construindo trilhas para a inclusão**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GORLA, José Irineu. **Educação Física Adaptada**. São Paulo: Phorte, 2013.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silvine. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Édler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTÍNEZ Albertina Mitjánez; TACCA Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

OLIVEIRA, Carolina da Cruz Jorge de. Ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem: internalizando novos saberes. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 09, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_26_39_249-6896-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Eduardo José. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 11, n. 31, set./nov., 2012, p. 109-111.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (org.) **Perspectivas sobre a Inclusão:** da educação à sociedade. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 85-99.

SAMPAIO, Cristiane T., SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015.

SILVA, Maria Odete Emydioda. **A análise de necessidades na formação contínua de professor:** um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. 2. ed. São Paulo: AVERCAMP, 2012.

SOUZA, Grace Kelly Pereira de; BOATO, Elvio Marcos. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Revista Educação Física em Questão**, Taguatinga, v. 2, n. 1, p. 3–12, 2011.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista do Centro de Educação**, n.13, a. 7, p. 8-11, ago/2014.